REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

FRONTERAS HORIZONALES[1] EN EL CAMPO DEL ARTE. UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL RECONOCIMIENTO DE LOS GESTOS ARTÍSTICOS

FRONTEIRAS HORIZONAIS[2] NO DOMÍNIO DA ARTE. UMA REFLEXÃO SOBRE O RECONHECIMENTO DE GESTOS ARTÍSTICOS

HORIZONAL FRONTIERS IN THE FIELD OF ART. A REFLECTION ON THE RECOGNITION OF ARTISTIC GESTURES.

Elsa Patricia, Cervantes Botero
Docente de Planta Tiempo Completo
Facultad de Ciencias Humanas y Artes
Universidad del Tolima
Ibagué – Colombia
epatcerbot@gmail.com

Resumen

El aprendizaje en las artes requiere la práctica continua de los elementos fundamentales que permitan construir un desarrollo consciente del quehacer de las artes. En este proceso, la comprensión de los quehaceres desde el cuerpo en la práctica de lo fundamental, se ve modificada por los cambios tecnológicos que se evidencian en la transformación de las interfaces. Esta inserción complejiza y transforma los aprendizajes. La memoria del cuerpo, las interelaciones que se construyen y movilizan las maneras de estar y de permear los contextos y de entender e interactuar con los materiales y las manifestaciones que desde la creación se evidencian.

---

[1] El termino Horizonal fue desarrollado por Alexandre S. F. de Pomposo quien hace dos acepciones para la palabra Horizonte como línea divisoria: la forma horizontal y la forma horizonal. La primera se refiere a una división perfectamente delimitada, la segunda funciona como punto de referencia móvil, de certeza inacabada, abierta, provisional, mutable e impermanente. (De Pomposo, 2015, pág. 4)

[2] *O termo Horizotal foi desenvolvido por Alexandre S. F. de Pomposo que dá dois significados para a palavra Horizonte como linha divisória: a forma horizontal e a forma horizonal. A primeira refere-se a uma divisão perfeitamente delimitada, a segunda funciona como ponto de referência móvel, de certeza inacabada, aberta, provisória, mutável e impermanente. (De Pomposo, 2015, pág. 4)*

Palabras clave: Imaginarios, fronteras, técnica y poiesis, transdisciplinariedad, Sujeto-en-proceso.

Resumo

O aprendizado nas artes requer a prática contínua dos elementos fundamentais que permitem a construção de um desenvolvimento consciente do trabalho artístico. Nesse processo, a compreensão das tarefas do corpo na prática dos fundamentos é modificada pelas mudanças tecnológicas que se evidenciam na transformação das interfaces. Essa inserção complica e transforma o aprendizado. A memória do corpo, as inter-relações que se constroem e mobilizam os modos de ser e de permear os contextos e de compreender e interagir com os materiais e as manifestações que se evidenciam a partir da criação do corpo, e o modo de ser e de interagir com os materiais e as manifestações que se evidenciam a partir da criação do corpo, tudo isso é resultado das mudanças que estão ocorrendo.

Palavras-chave: Imaginários, fronteiras, técnica e poiesis, transdisciplinaridade, Sujeito-em-processo..

Abstract

Learning in the arts requires the continuous practice of the fundamental elements that enable the construction of a conscious development of artistic work. In this process, the understanding of the body's tasks in practicing the fundamentals is modified by technological changes that are evident in the transformation of interfaces. This complicates and transforms learning. The body's memory, the interrelationships that are built up and mobilize the ways of being and permeating contexts, and of understanding and interacting with the materials and manifestations that emerge from the creation of the body, and the way of being and interacting with the materials and manifestations that emerge from the creation of the body, are all the result of the changes that are taking place.

Key words: Imaginaries, borders, technique and poiesis, transdisciplinarity, Subject-in-process.

Hay muchos imaginarios que rodean al quehacer artístico que, en el caso de los espacios académicos, influyen en las maneras de proceder, de aprender, de aprehender, de crear, de accionar en la comprensión de las artes. Muchas de estas creencias están incrustadas en el imaginario del hombre común, otras tantas en el ámbito académico y en las instituciones que salvaguardan el conocimiento. En el caso de Colombia estas instituciones que están ancladas al fomento de la investigación y la cultura en el país (el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de las Culturas y las Artes o el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otras) establecen las acciones, los procesos y las miradas hacia el campo del arte y sus maneras de proceder y de enunciarse desde lo institucional.

Es menester de las escuelas de arte convivir con esta realidad y atravesar desde su quehacer con estas maneras de entender los procesos que se construyen y se viven en el campo de las artes; por ejemplo, los conocimientos iniciales y las creencias de los aspirantes y estudiantes de primeros semestres respecto a la decisión de escoger a las artes como una profesión. El “amor por el arte”, sumado a las influencias externas de familiares o experiencias vividas, parece una de las mayores razones de ingreso a las universidades. Adriana Miranda en su investigación: Creencias sobre el arte en los aspirantes a cursar artes plásticas en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (2017), recopila a través de entrevistas realizadas a estudiantes de primeros semestres y aquellos que se encuentran en cursos de nivelación, algunas de estas creencias y decisiones que los llevan a elegir esta carrera:

> “Los aspirantes expresan sobre el arte, enunciados como: “me gusta”, “siempre lo anhelé” “es un sueño por cumplir”, “siempre me apasionó”, “yo tenía un vacío que necesitaba rellenar, quiero ser un buen artista pero no sé muy bien qué es” “quiero ser escultora aunque no sé muy bien qué significa”, “siempre sentí admiración y atracción por el arte”, “me encanta dibujar, pintar y hacer manualidades, aunque no tengo un porqué concreto”, “quiero continuar con una fuerza original o empuje de aquel niño que se perdía en las ilustraciones de libros”, “logré a través de la pintura superar angustias y diferentes problemas”.
>
> (Miranda, 2017)

Para el caso de la Universidad del Tolima, podría decirse, desde la experiencia con cursos de primer nivel en los que laboro desde el año 2009, que estas enunciaciones hacen parte del común compartir de los primeros días de clase.

A estas creencias que se insertan en la cotidianidad social, que además en muchos casos entendida como espectáculo (por ejemplo: los artistas del reggaetón), se suman los imaginarios que se construyen en relación con las otras disciplinas. Estos sistemas de creencias se evidencian en los diferentes escenarios académicos en los que se ha intentado contribuir al debate o al esclarecimiento de la creación en el ámbito académico. Una de las instituciones que ha aportado a la discusión ha sido Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), que en un intento por integrar la generación de conocimiento a las mediciones que se realizan desde MinCiencias ha contribuido a la disertación e inclusión de las artes en el

contexto de la investigación. A esto se suma que la mayoría de los programas de Arte en el país son de creación reciente (la Universidad Nacional de Colombia tiene 157 años), lo que acrecienta la crisis entre las maneras de investigar en las artes y su posibilidad de adaptarse a los parámetros científicos. Frente a ello, podemos encontrar distintas enunciaciones de pensadores del arte que hacen evidente que lo que han realizado estas instituciones no ha sido lo suficientemente efectivo, y que esta supuesta inclusión del conocimiento en los campos de investigación que parametrizan la generación del conocimiento en el país, son superfluos, irrespetuosos e incomprensivos con relación a los procesos y las maneras en que el arte surge al interior de los sujetos y en las distintas escuelas o programas de arte en el país.

En ese sentido, la manera en que se ha insertado este constructo al campo de la investigación en el ámbito académico ha sido a través de la inclusión de la dupla Investigación – Creación como una estrategia que pretende hablar con el lenguaje de los modelos de otras disciplinas, y desde la cual se *pueda*:

> *"a) estar al nivel de la comunidad académica y científica frente al debate sobre la generación de conocimiento desde el campo de las artes, b) consolidar una comunidad académica artística para las artes, tarea ardua y difícil, por el pensamiento generalizado de que el artista es individualista, y solitario, y por esta razón se le dificulta crear comunidad y c) Esta forma investigativa toma prestados métodos de investigación de las Ciencias Sociales, hecho que ha traído consigo que la comunidad artística asuma la investigación - creación como un método investigativo propio."*

(Daza Cuartas, 2009)

Esta apuesta ha generado desde varias vertientes intentar dar respuesta a los procesos que se realizan en las artes en el contexto universitario, de modo que se reconozca el lugar de éstas en la generación de conocimiento negando en muchos casos las maneras propias con las que el arte se piensa a sí misma y piensa el espacio social. Para ello se requiere reconocer que indagar en las comprensiones que sobre el arte se tiene, al interior de las instituciones y los programas académicos, es fundamental

Silvia-Cavañeral (2016) nos dice?

> *"La especialista en la práctica del arte Reilly (2002), ha hecho manifiesto que el modo de encarar una discusión sobre la práctica en el contexto universitario es, primero, aclarando qué se entiende por conocimiento en el arte y de qué manera la práctica puede adoptar forma en la investigación; segundo, dejando de lado la asociación del saber con la certeza, dado que el arte no tiene por objetivo conseguir certezas; y tercero, concediendo a la práctica, la imaginación y la sensibilidad un lugar dentro de los debates sobre la naturaleza del*

> *conocimiento. Pues el asunto medular es mucho más complejo que coexistir a la sombra del método científico, como ha sido hasta la actualidad, tiene que ver con la pregunta por ¿cómo se investiga y se genera conocimiento en la práctica?”*
>
> (Silva-Cañaveral, 2016)

Es a partir de esta pregunta que quisiera ahondar la reflexión acerca de las diferencias entre creer, saber y conocer, y en cómo a partir de las mismas se puede llegar a saber-hacer ciencia en un proceso investigativo en el campo de las artes.

Para conversar con ello quisiera traer a colación autores del campo de las artes, de la sociología y de las ciencias de la complejidad. En el caso de las artes, quisiera recuperar algunos conceptos que Martín Heidegger define en su texto: La pregunta por la técnica. Con el presente escrito se quiere iniciar un balbuceo respecto a lo que se podría entender o definir como arte, teniendo presente que esta definición necesita de contexto, de tiempo y de espacio. El acercamiento al concepto de técnica lo introduzco principalmente por la relación intrínseca que tiene el artista con el hacer, y que es inseparable de su práctica cotidiana. En ese sentido, quiero continuar dicho acercamiento de la mano de Richard Sennett y su disertación respecto a la idea de unidad cabeza y mano; y de la compañía de Betty Edwards respecto a sus metodologías de enseñanza del dibujo. Posteriormente me interesa tomar cortos apartes de la disertación de Jesús Ibañez que aborda la investigación en ciencias sociales desde la Reflexibilidad, desde la integración del sujeto en el proceso de investigación como sujeto-en-proceso, concepto que considero pertinente en el campo de las artes para hablar de creación. Por último, quiero retomar a Alexandre S. F. de Pomposo que desde su texto La conciencia de la Ciencia. Un juego complejo, nos invita a pensar en el saber, el hacer y el saber hacer ciencia, desde la relación dialéctica entre la teoría y la praxis, pero no desde la fractura sino desde la unidad compleja, que establece el camino del viajero humano que se mueve desde y hacia la trascendencia. Aunque estén enunciados estos autores con un aparente orden lógico, su inclusión responde más a la lógica de aquello que ha de transcurrir en el texto como intento de explicación de aquello que se intenta definir como el saber hacer en el campo de las artes.

Heidegger (1994) en su texto *La pregunta por la técnica* nos dice:

> “La palabra procede de la lengua griega.Τεχνικόν (técnica)* quiere decir algo que es de tal modo que pertenece a τέχνη (tekné)*. En vistas al significado de esta palabra tenemos que prestar atención a dos cosas. En primer lugar τέχνη no sólo es el nombre para el hacer y el saber hacer del obrero manual sino también para el arte, en el sentido elevado, y para las bellas artes. La τέχνη pertenece al traer-ahí-delante, a la ποίησις (poiesis (creación)*); es algo poiético.”
>
> Lo otro que, en vistas a la palabra τέχνη, hay que considerar tiene todavía más peso. La palabra τέχνη, desde muy pronto hasta la época

ISSN: 2718-8310

> de Platón, va de consumo con la palabra ἐπιστήμη (Episteme)*. Ambas palabras son nombres para el conocer en el sentido más amplio. […] En el conocer se hace patente algo. En cuanto que hace patente, el conocer es un salir de lo oculto. “[i]

Saber y saber hacer están anclados a un traer-ahí-delante algo que está oculto, que debe salir de lo oculto hacia la poiesis. ¿Qué es eso que está oculto?: la esencia de la técnica. Me quiero centrar en este punto con el fin de reconocer que en los procesos artísticos existe una necesidad de búsqueda de la esencia. La mayor parte del tiempo, el quehacer del artista está supeditado a la imagen del deseo, de aquello que lo mueve a la acción, de lo que Freud define como pulsión o lo que Deleuze define como necesidad y resistencia. (nota a pie de página aclaratoria) Este movimiento no vira necesariamente a la resolución de algún requerimiento “de utilidad” para la vida cotidiana, o para el desarrollo tecnológico, entre muchos otros que se podrían pensar como función del hacer.

Ibañez (1991) retoma el concepto de técnica para definir la labor del investigador social y su responsabilidad con la sociedad. El autor nos dice:

> “la palabra “técnica” viene de la raíz indoeuropea “teks”(= hendir una madera con el hacha). El hacha es el modelo de la técnica: clasificamos las edades por el tipo de hacha (Edad de la Piedra, del Bronce, del Hierro...). La madera es el modelo de toda materia. La técnica es fragmentaria: descompone el espacio en puntos, el tiempo en momentos. Hace añicos lo que toca.”

Esta definición de técnica el autor la presenta como un camino destructor de la vida; la razón por la que el mundo se está destruyendo en manos de los avances del hombre. El autor en un intento de pensar esta responsabilidad con la sociedad retoma el concepto de “técnica” de Heidegger como posibilidad de pregunta y respuesta ante el sistema y sus haceres tecnológicos en función de una utilidad sin conciencia, y sobre lo que ello hace con los humanos y con el planeta. Este sistema social, es entendido por el autor como un sistema abierto a la búsqueda de nuevos fines que se reproduce continuamente en estado de cambio. Este autor considera que es posible que en la esencia de la técnica se pueda encontrar un sentido para esta:

> “Por la escala de niveles críticos **asciende** la técnica al arte. Asciende de la mera técnica a lo que Heidegger llama esencia de la técnica. Recupera el componente de **poiesis** en la **techné**. Heidegger distingue entre técnica (cuyo modo de desvelamiento es la provocación) y esencia de la técnica (cuyo modo de desvelamiento es el dejar aparecer o el dejar mostrarse). La técnica es sedentaria, la esencia de la técnica es nómada”.
>
> (Ibañez, 1991)

Precisamente es en ella donde se comunican las singularidades entre los objetos y los sujetos en una persecución itinerante en donde la misión es seguir al ente hasta que aparezca. Es la posibilidad de que el objeto no se reduzca a pura materia y el sujeto a pura forma: La vía sedentaria es de reproducción iterativa: "provocar al ente a que adopte la forma impuesta". La imposibilidad del encuentro de la esencia perfidia el sentido.

Hablar de ese traer-ahí-delante, o de desocultar, o de perseguir al ente, son conceptos bastante complejos de explicar en los procesos de creación. En este sentido, las creencias con las que ingresan los estudiantes de artes se presentan en un primer momento como barreras inescrutables que se han construido a lo largo de los años de colegio en un sistema de pensamiento lógico y lineal, donde las artes se presentan, muchas veces, como la clase de costura, o el requisito ineludible que los colegios deben cumplir ante el Ministerio de Educación. A esto se suma la realidad mediática que contribuye en la construcción de estos imaginarios a través de las redes y la búsqueda internauta en una continua y permanente conexión.

La comprensión de la importancia de las artes en los contextos académicos es corrompida desde muy temprana edad dando prioridad a asignaturas que se consideran son las que consolidan las competencias importantes del saber. Betty Edwards (1984) señala que:

> "*Lo mismo que los términos izquierda y derecha, han impregnado nuestro lenguaje y nuestra cultura. Se han establecido, por ejemplo, divisiones entre el pensamiento y el sentimiento, el intelecto y la intuición, el análisis objetivo y la visión subjetiva.".*

Estas separaciones son, entre algunas otras, las que dificultan ese poner-ahí-delante lo que está oculto, lo que interrumpe el proceso artístico en ese encontrar un algo que debe decirse, que debe expresarse, que finalmente debe "traducir" en lenguaje artístico alguna realidad del mundo.

Un modo de combatir esta falencia, o mejor ausencia, en el aula de clase, es a partir del hacer consciente la relación del cuerpo con la técnica, del aprendizaje de la técnica, y de la relación que los materiales y los instrumentos tienen con el concepto, con las maneras de hacer y con el sentido.

Para iniciar este breve diálogo, quisiera retomar unas de las creencias enunciadas anteriormente que cotidianamente circulan en los primeros semestres académicos de los estudiantes de artes: "[…] "quiero ser escultora aunque no sé muy bien qué significa", "me encanta dibujar, pintar y hacer manualidades, aunque no tengo un porqué concreto" […]" (Miranda, 2017) Esculpir, dibujar, pintar, son acciones o tareas que cotidianamente se encuentran vinculadas a las distintas asignaturas de los currículos académicos en los programas de artes plásticas y artes visuales. Se consideran asignaturas de conocimiento básico en relación con asignaturas que se ubican en semestres posteriores, y se establecen como prerrequisitos en la adquisición de competencias más avanzadas. Esculpir, pintar, dibujar, también tienen intrínseco en su imaginario algunas creencias que modifican la relación de su aprendizaje, y que merman o amplían la seguridad o

autonomía que ellas requieren. Un ejemplo de ello es la creencia que se tiene acerca del *talento* como un don necesario para el estudio de las artes, o la idea de dibujar *bien* o *mal* que ha sido infundada por opiniones externas que finalmente frustran carreras artísticas o que sobrevalora a los *buenos* dibujantes que al enfrentarse al programa de artes no se *ubican* en el contexto de las prácticas artísticas contemporáneas. Richard Sennett y Betty Edwards nos ilustran acerca del asunto en sus análisis respecto al funcionamiento del ojo, la mano y las acciones que se realizan con ella:

> *"Uno de los mitos que rodean a la técnica es que las personas que la llevan a un nivel de excelencia fuera de lo común deben empezar por estar dotadas de condiciones corporales extraordinarias. En lo que respecta a la mano, esto no es del todo cierto. Por ejemplo, la capacidad para mover los dedos a gran velocidad tiene en todos los seres humanos su asiento en el tracto piramidal del cerebro. […] Darwin observó que, en todo comportamiento del organismo, las dotes físicas son un punto de partida, no un fin"*
>
> (Sennett, 2009)

> *"Los artistas, por su parte, hacen poco por despejar el misterio. Pregúntenle a un artista (es decir, a una persona que dibuje bien, como resultado de un largo entrenamiento o por haber descubierto espontáneamente el modo de ver de los artistas): «¿Cómo se las arregla para que lo que dibuja parezca real?», y lo más probable es que el artista responda: «Supongo que tengo habilidad para ello, o algo así»; o bien «No lo sé bien. Voy haciendo las cosas según salen»; o «Me limito a mirar al modelo (o paisaje) y pinto lo que veo». La última respuesta parece bastante lógica y directa. Sin embargo, tampoco explica el proceso, y persiste la sensación de que se trata de una especie de habilidad mágica."*
>
> (Edwards, 1984)

Ambos autores parten de que estos imaginarios no son correctos, y que esto evidencia ausencia en la profundidad de las reflexiones y metodologías que implican estos procesos en específico. Es relevante en ambos autores dar cuenta de procesos que permiten superar estos impases.

Por un lado, Richard Sennett hace hincapié en que la evolución de la mano desde el homo sapiens ha fortalecido la fuerza de los dedos, lo que ha permitido desarrollar tres formas de asir fundamentales para el desarrollo de actividades manuales (coger objetos pequeños, depositar un objeto en la palma y hacerlo girar, y ahuecar la mano para sostener objetos de diferentes tamaños), que en conjunto con otras habilidades como el soltar, la sensibilidad localizada, y la prehensión se suman en la resolución de un objetivo a cumplir con base en el error y la comprensión del mismo. Es el error al que Sennett apunta como protagonista en el aprendizaje

REVISTA DIVERSIDAD DE LAS CULTURAS
Ciencias Sociales, Artes, Humanidades
Argentina... Brasil... Latinoamérica toda...
ISSN: 2718-8310

en el sentido de hacer conciencia de este para una posterior corrección. Al respecto, con relación a la práctica de violín, nos dice:

> *"La práctica que reacciona de inmediato al error de las puntas de los dedos incrementa realmente la confianza en uno mismo: cuando el músico consigue hacer algo correctamente más de una vez, deja de sentirse aterrorizado por el error. A su vez, al hacer que algo suceda más de una vez, tenemos un objeto a evaluar y las variaciones en ese acto de magia permiten explorar la igualdad y la diferencia; la práctica se convierte en narración más que en mera repetición digital; los movimientos que se consiguen con esfuerzo van siendo asimilados cada vez más profundamente en el cuerpo; el ejecutante avanza lentamente hacia una mayor destreza."*
>
> (Sennett, 2009)

Si nos detenemos a analizar las palabras de Sennett podemos encontrar en ellas el sentido de la repetición como una acción consciente que nos lleva al conocimiento de lo que hacemos. La posibilidad de errar se torna entonces fundamental en el paso del creer al conocer, pues muchas veces las creencias son las que incapacitan y frustran los diferentes talentos que se desarrollan en el campo de las artes.

Esta misma situación nos la evidencia Betty Edwards (1984) con relación al aprendizaje del dibujo, que es una de las mayores frustraciones y dolores de cabeza de estos estudiantes que quieren ser artistas, pero que en su deseo de aprender a dibujar, a pesar de la repetición y la práctica, no encuentran un cómo, ni un hacia dónde avanzar, lo que ocasiona en repetidas ocasiones abandono de la técnica y temor a enfrentarla:

> "El mágico misterio de la habilidad para el dibujo parece consistir, al menos en parte, en: la capacidad de cambiar el estado del cerebro a un modo diferente de ver/percibir. *En cuanto uno ve del modo en que ven los artistas experimentados, ya es capaz de dibujar*"

Esto que leído a *vuelo de pájaro* parece muy simple es una de las mayores distancias entre el saber y el saber hacer. Por un lado el dibujo, al igual que la pintura y otras técnicas, tiene unos conocimientos básicos los cuales debe el estudiante ser capaz de ejecutar. Por ejemplo, en el caso del dibujo ser capaz de realizar líneas fuertes y líneas suaves con relación a la luz y la sombra es fundamental, o en el caso de la pintura, conocer la teoría del color y sus interacciones se consideran elementos básicos para su ejecución.

Hay muchos ejercicios que se realizan en estos momentos iniciales del aprendizaje del dibujo. Se podría decir que gracias a esto se *conocen* los fundamentos de estas disciplinas; sin embargo, en el caso de la práctica del arte, este *conocer* no es suficiente, pues éste no garantiza *saber hacer* un dibujo, o *saber hacer* una pintura; es necesario hacer un cambio en la manera de ver/percibir, pues sin esto no será posible reconocer el error que logra el aumento de la precisión y de la destreza. Es más, es importante resaltar en este punto, que *saber hacer* un dibujo o una

pintura desde este cambio de ver/percibir no es suficiente para dar garantía de que se *conocen* las maneras en que funciona el arte y las maneras en que se definen las prácticas artísticas, ni tampoco definirse como dibujante o pintor garantiza ser artista, sólo se configura como alguien que domina la técnica.

En este punto quisiera apoyar mi reflexión desde tres lugares; por un lado, quisiera retomar la definición de técnica por parte de Heidegger e Ibáñez que he anunciado anteriormente, por otro quisiera traer a colación algunas de las reflexiones que Alexandre S. F. de Pomposo realiza en su texto *La conciencia de la Ciencia. Un juego complejo*; con relación a lo que sucede al interior de los procesos de comprensión de los estudiantes de artes.

Heidegger (1994) nos dice respecto a la técnica que el hombre se encuentra bajo la provocación de hacer salir lo oculto. Esto que está oculto es la verdad, que pone al hombre, al mismo tiempo, en estado de peligro y salvación:

> "¿En qué medida allí donde hay peligro crece también lo que salva? Donde algo crece, allí tiene echadas las raíces, y desde allí prospera. Ambas cosas acontecen de un modo oculto y callado y a su tiempo.".

Recordemos que anteriormente había expresado que en los procesos artísticos necesariamente hay una búsqueda de la esencia. Bajo la mirada de Heidegger podemos reconocer que esto que busca el estudiante de arte en sus procesos no es fácil, porque desocultar aquello que está oculto y que lo coloca en peligro, primeramente, y luego lo salva, no es sencillamente fácil de encontrar, y tampoco fácil de aceptar.

Las palabras de De Pomposo nos podrían ayudar a salvaguardar este dilema. El estudiante de artes ingresa a la academia con el fin de estudiar artes, sin estar muy claro en cuáles son las implicaciones que conlleva esta decisión. En él, en su interior, reposa la idea del deseo, del placer que ocasiona esos primeros acercamientos a las artes, a la técnica, al pensamiento artístico.

El estudiante que cree que es posible cree en aquella primera frecuencia que lo lanzó a estudiar artes. El estudiante que cree tiene una herramienta vital que lo ayuda a proseguir a pesar de las dificultades que puede conllevar el acercamiento a las lógicas artísticas. El estudiante que cree se esforzará una y otra vez por comprender el error y entender la mixtura que conlleva sus acciones y sus gestos, el estudiante que cree, sin estar muy seguro de lo que cree, partirá hacia esa búsqueda de aquello que es la esencia de lo que en él reposa pero que no ha logrado traer-ahí-delante. De Pomposo (2015) nos expresa que el creer es una función de la infancia, y que sólo la infancia puede reconocer el límite con lo invisible:

> *"Como ver es una función de la vista, creer es una función de la infancia, y únicamente los niños saben que el horizonte, aunque se vea como una línea limitante, sólo marca el comienzo de lo invisible. Desde el horizonte como el límite del conocimiento, hasta ese "trato con las cosas" que fija el horizonte, pasando por nuestra construcción de un horizonte vital, ciertamente el hombre recorre su camino pensando,*

> *actuando, soñando. Capaz de los ideales más excelsos, como de las peores pesadillas éste siempre será "un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona".*
>
> (De Pomposo, 2015)

"Creer es una función de la infancia", como si a lo que nos invitara De Pomposo fuera a mantener *vivo* al ser infante que nos habita y que se permite soñar y ver aquello que está allí presente en el infinito, pero que se presenta invisible a los ojos. "Sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos" nos dice Antoine de Saint-Exupéry a través de la voz de El principito. *Poner el corazón* se encuentra en el origen etimológico de la palabra creer. Es como si la vía para acceder a aquello que está oculto sólo fuera posible a través del corazón, y es por ello, que se corre el riesgo de entrar en peligro, porque ello exige exponer el corazón, y por tanto la verdad de aquello que está allí recogido. La necesidad de creer concentra el querer llegar a un más allá de aquello que parece evidente, o que parece posible. Creer (tener fe, pensar que es posible) establece un lugar de inicio a aquello que podemos considerar el camino del arte.

Este camino que se presenta frente a los ojos del artista pareciera ser difuso. Los asuntos del corazón siempre están en una lucha constante con la razón y con el sentido. Las explicaciones al respecto, otra vez, se tornan difusas, porque explicar aquello que se siente y que se percibe con los sentidos, con el cuerpo, con las vísceras y las entrañas condiciona la palabra a un constructo estricto muy limitado. Ha de reconocerse primeramente, que la mayor complejidad al respecto se refiere a la dificultad de colocar en palabras aquello que se comprende en la vivencia, aquello que las manos vuelve lenguaje, sentir, fragmento de realidad que quiere hablar de aquello que no puede ser expresado por palabras, pero que toma la expresión artística para decir, susurrar, gritar aquello que reposa en el interior del hombre, del artista: "Como las olas golpean una y otra vez la playa para recordarle a ésta que "tú eres tierra y yo soy mar", así iteradamente descubrimos que hay un abismo insorteable entre el fenómeno y el lenguaje que lo quiere expresar." (De Pomposo, 2015) Es la materialización la que permite llevar a cabo esta labor de traer-ahí-delante lo que está oculto en el corazón. El lenguaje poético acerca la experiencia a aquello que se toca en el horizonte y por tanto es posible de atrapar. La materialización en el arte requiere interpretación del lenguaje poético, del lenguaje matérico, del lenguaje sensible. La materialización en vía de la comprensión requiere entonces no solamente conocer los códigos, conocer su gramática, sino también construir la capacidad de interpretación de las señales sensibles hacia el lenguaje de las artes que permita establecer relaciones que van de lo abstracto a lo abstracto y que se transformen a un material, a un gesto, a un grafo:

> "*El conocer es la actividad humana mediante la cual la existencia consciente intenta enunciar e interpretar su experiencia de la realidad. En otras palabras, desde este punto de vista, para conocer a la naturaleza se debe emplear la no naturaleza de las abstracciones, es decir, que la naturaleza sólo se dice por medio de la no naturaleza.*"

(De Pomposo, 2015)

Si nos detenemos a pensar nuevamente en nuestras palabras iniciales: creer, saber y conocer podríamos percibir que cada una de ellas presenta niveles de complejidad. Apenas enumerando, y sin lograr navegar más profundamente, podemos reconocer que el creer rema entre los imaginarios y la fe; el saber estructura las velas y el casco del barco que nos transita; y que tal vez el conocer, explora un nivel más profundo en este mar que es el conocimiento de las señales que allí se presentan, los instrumentos que nos ubican, y el aire que nos mueve. Pareciera que en su complejidad emergieran niveles de aprehensión distintos que se tocan y distancian a la vez.

Este tránsito que nos dirige a diferentes vertientes y caminos permite retomar los cuatro momentos que (De Pomposo, 2015) reconoce respecto a la epistemología de la conciencia:

> *"saber, no saber, saber que no se sabe y no saber que se sabe. La conceptualización de esos momentos es lo que constituye la columna vertebral de la educación, y lo que se ha disertado a ese respecto es tan escandalosamente poco, como escasas son las críticas sistemáticas a las que debería someterse la ciencia."*

Es precisamente desde estos momentos epistemológicos de conciencia que el artista puede reconocer en sí mismo un proceso que se presenta coherente o no, y que desplaza cada vez los límites de lo que sabe y comprende. Saber, no saber, saber que no se sabe y no saber que se sabe, son estadios de conciencia necesarios en el recóndito sumario de acciones que permite al arte saber hacer. Este saber hacer requiere la confianza del saber estar perdido, que permite reconocer y reconciliar el peligro de aquello que se oculta y que al mismo tiempo salva en este aparecer. El estado de conciencia es fundamental. La juntura de los elementos que comprenden el hacer coloca de camino a un *sujeto-en-proceso* (Ibañez, 1991) en reconocimiento de sus complejidades interna y externa:

> "El orden exterior, así como la regularidad del cosmos, no pueden ser reconocidos más que cuando el hombre ha puesto orden en su propio caos interior y, a la inversa, el orden interior no puede establecerse más que a través de la experiencia del orden exterior del mundo. Luego entonces, el hombre necesita estar acordado con la trascendencia, propia y del mundo, si queremos una concordancia adecuada y fructuosa entre su orden interior y el orden exterior. Si no es así, su manera de ordenar lascosas de la naturaleza reflejará el desorden latente en él y no será nunca el hombre que debe ser, aceptándose como es, donde es, tanto en el espacio como en el tiempo, no en una actitud de conformismo, sino en concordancia con su devenir cósmico. Este cosmos

> no va ni hacia un cero absoluto ni hacia la entropía máxima, va hacia lo que no es, su *Otro*, para el cual está hecho yen el cual encuentra su sentido y su subsistencia.

Es allí, en el reconocimiento del camino, en el reconocimiento de ese Sino destinal, que el artista encuentra sentido y su conciencia en ese conocer.

Referencias

Daza Cuartas, S. L. (2009). Investigación - Creación. Un acercamiento a la investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos, 11*(1), 87 - 92. Obtenido de https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/339

De Pomposo, A. S. (2015). *La Conciencia de la Ciencia. Un juego complejo.* México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.

Edwards, B. (1984). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro.* Madrid, España: Hermann Blume.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En M. Heidegger, *Conferencias y artículos* (págs. 9 - 37). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden.* Santiago, Chile: Editorial Amerinda.

Miranda, A. (2017). Creencias sobre el arteen los aspirantes a cursar Artes Plásticas en la Universidad de Cordoba. Córdoba, Argentina: Universidad Tecnológica Nacional. Maestría en Docencia Universitaria. Obtenido de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5642/TESIS%20UTN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sennett, R. (2009). *El artesano.* Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.

Silva-Cañaveral, S. J. (7 de Julio de 2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación, 7*(1), 49 - 61. Obtenido de https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601

ISSN: 2718-8310



Elsa Patricia Cervantes

Artista transdisciplinar. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes; investigadora Grupo Procesos de Investigación, Creación y Educación en Arte; y, directora del Centro Cultural de la Universidad del Tolima. Coordinadora área de Cultura Nodo Centro - Asociación Colombiana de Universidades. Doctora en Pensamiento Complejo, Universidad Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Magister en Educación Artística con estudios de Maestría en Artes Plásticas y Visuales, y Diseñadora Gráfica de la Universidad Nacional de Colombia. Ha participado en exposiciones colectivas a nivel nacional e internacional, con algunos reconocimientos a su obra y a su trabajo como docente.

[i] Las traducciones entre paréntesis y marcadas con *, son incluidas por la autora de este texto.